

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA E.S.O. SELECCIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Bartolomé Delgado Cerrillo. Delegado Provincial de Educación (badece@terra.es)

RESUMEN

Los centros de Educación Secundaria tienen ante sí el reto de garantizar y desarrollar en un futuro inmediato la educación lingüística de su alumnado, basada en el desarrollo de la competencia comunicativa. El profesorado de Lengua Castellana y Literatura no debe caer en la tentación de convertir el conocimiento de los contenidos propios del área en objetivos a alcanzar y adoptar su logro o no como el principal criterio de evaluación; es por ello por lo que, en primer lugar, se analizan y comentan los objetivos que propone la normativa vigente, y su relación con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, y en segundo lugar, se propone una serie de estrategias metodológicas para realizar con garantías la evaluación de esta competencia en la E.S.O.

Palabras clave: Competencia, objetivos, contenidos, lectura, escritura, evaluación, aprendizaje, estrategias, programación.

ABSTRACT

Secondary schools in Spain are challenged to ensure and develop the students' communicative language competences. Spanish teachers teaching Spanish erroneously tend to turn the contents of Spanish as a school subject, into the targets that students should attain; and consequently, these objectives become the main assessment criteria. This is the reason why, firstly, we analyze and discuss the current regulation and its connection to the development of the competence in linguistic communication and secondly, we offer methodological strategies in order to develop and guarantee this competence assessment in compulsory secondary education.

Key words: Competence, objectives, contents, reading, writing, assessment, learning, strategies, programming.

El Ministerio de Educación, a través de la Ley Orgánica de Educación⁸ (LOE), y más concretamente en los artículos 21, 22 y 144, establece que, al finalizar el

⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2.006.

segundo ciclo de la Educación Primaria y el segundo curso de la E.S.O., todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado. Asimismo, establece que será competencia de las Administraciones Educativas y que tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el resto de la comunidad escolar.

Por su parte, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha materializado esta premisa en la ORDEN⁹ de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico. Allí se citan estudios internacionales de evaluación referentes a esta nueva corriente que considera la competencia en comunicación lingüística como objeto de la evaluación del rendimiento del alumnado y considera recomendable el establecimiento de pruebas que faciliten la obtención de la información, gracias a la cual se pueda valorar la eficacia del sistema educativo y, a partir de la misma, introducir medidas correctoras con anterioridad a la finalización de la escolaridad básica.

Ambas disposiciones normativas parten de directrices dictadas por la Unión Europea. El Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en marzo de 2000, marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea¹⁰: *llegar a ser "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social"* con el horizonte del año 2010 como meta. Este objetivo estratégico ha llevado a la Comisión Europea a la búsqueda de un marco que defina las nuevas destrezas básicas proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Estamos en los inicios del desarrollo de un nuevo marco legal en Educación y se nos presenta una nueva oportunidad para avanzar en el logro de una concepción más amplia de la educación lingüística basada en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Para alcanzar esta meta, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura habrá de realizar dos tareas fundamentales: por una parte, cambiar el enfoque de la asignatura superando el gramaticalismo y el historicismo que quizás todavía la lastran, en mayor medida de lo que sería deseable y, en segundo lugar, consolidar en los centros la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje como actos lingüísticos a los que nadie puede ser ajeno. El cambio en las maneras propias de hacer y la dinamización del compromiso de todos en el avance de la competencia en comunicación lingüística del alumnado son las dos grandes tareas pendientes, tareas en las que una formación adecuada ha de permitir que las percibamos como auténticos retos para la mejora profesional y no como problemas.

⁹ ORDEN de 28 de junio de 2006, por la que se regulan las pruebas de la evaluación de diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos. BOJA nº 150, de 4 de agosto de 2006.

¹⁰ CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA. CONSEJO EUROPEO DE LISBOA, 23 Y 24 DE MARZO DE 2000. Esta cita ha sido extraída el día 13 de mayo de 2010 de la siguiente dirección Web: <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Espana%20y%20la%20Union%20Europea/Políticas%20Comunitarias/Telecomunicaciones/ConsejoEuropeoLisboa2000PDF89Kb.pdf>, p. 2.

Si nos internamos en la especificidad del área de Lengua Castellana y Literatura, al referirnos a la competencia comunicativa en la E.S.O., pareciera que la responsabilidad es mayor, porque de esta competencia depende también el éxito o fracaso en otras áreas. Sabemos que la lengua tiene un carácter instrumental que atraviesa todos los discursos, a la vez que el pensamiento se estructura entrelazado con lo lingüístico. Es por eso que en algún sentido, todo docente es docente de Lengua, y esto incluye, obviamente, la evaluación (CROS, VILÁ y SÁNCHEZ, 1998)¹¹.

La normativa¹² sobre evaluación en el área de Lengua Castellana y Literatura especifica que se debe evaluar el nivel de las capacidades generales alcanzadas al final de cada ciclo y que aparecen expresadas como objetivos de área o como criterios de evaluación. Estas capacidades han de ser alcanzadas mediante la asimilación de cuatro tipos de conocimientos bajo los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal, a saber, la historia de la literatura, el sistema lingüístico, los usos y formas de la comunicación oral y escrita, y los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Nada más fácil para cualquiera que caer en la tentación de convertir el conocimiento de estos contenidos en objetivos a alcanzar y adoptar su logro o no como el principal criterio de evaluación. El uso y disfrute del examen tradicional como instrumento de evaluación exclusivo se desprende como una consecuencia necesaria. Pero las respuestas a un examen de historia de la literatura, de redacción o de análisis sintáctico no representan realmente el grado de competencia lingüística que el alumnado debe tener para enfrentarse a estudios posteriores. Los modelos de "pruebas objetivas" o de cuestiones cerradas, orientadas a una baremación y cuantificación rígidas, resultan inoperantes para nuestra área por la escasa información que proporcionan, así que nos sorprendemos mucho cuando el profesor de matemáticas nos dice que "hay alumnos que no entienden los enunciados de problemas", o el de sociales que "no saben expresarse por escrito".

En líneas generales, los profesores usamos del trabajo de los alumnos (en sus manifestaciones más externas) como única fuente de evidencia evaluativa, incorporando juicios subjetivos, de tal modo que la actividad evaluadora se ajusta siempre sólo a las expectativas y creencias de los profesores (individualmente considerados,

¹¹ En el trabajo citado se parte de la necesidad de considerar, de manera formal y sistemática, la evaluación de la competencia oral de los estudiantes, del mismo modo que se viene abordando la de las habilidades de lectura y escritura. Para ello, se proponen pautas y orientaciones concretas que permitan llevar a cabo una evaluación formativa de los aprendizajes, insertada en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Se ilustran los diversos momentos, estrategias e instrumentos de evaluación en el desarrollo de una secuencia didáctica organizada en torno a la exposición de un tema académico.

¹² Nos referimos a la normativa específica para la E.S.O. en Andalucía, a saber, la ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 166, de 23 de agosto de 2007); y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA nº 171, de 30 de agosto de 2007).

además) e ignorando los acontecimientos educativos. Dos tipos de problemas se añan en esto que decimos: unos que afectan al profesorado y otros a la propia estructura de las instituciones educativas. Son problemas del profesorado cuestiones como la implicación personal y emocional, la independencia, la falta de formación específica y técnica, la falta de entrega al esfuerzo que supone la evaluación, etc. Del Sistema Educativo y de sus Instituciones siempre se ha dicho que proporcionan un nivel decreciente, que no cumplen sus funciones, etc.

Lengua y Literatura se han pensado, por otro lado, como excelente canal para establecer la metodología interdisciplinaria en vías de consolidación en algunos países de habla hispana y ya en ejecución en otros. La meta de esta propuesta es ayudar al alumnado a vincular las asignaturas entre sí, considerándolas como enfoques distintos de una misma realidad y no como un conjunto de realidades distintas.

Es relativamente sencillo hacer confluir casi todas las áreas¹³ en Lengua y Literatura, dado que todos los conceptos se expresan con palabras. Se ha puesto en práctica en muchos lugares la adaptación de las consignas de lectura y producción a los temas en desarrollo en el resto de las materias, como la confección de obras teatrales sobre episodios históricos, gacetillas sobre cuestiones tratadas en Biología, resúmenes de contenidos estudiados en Ciencias Sociales, etc.

Lengua y Literatura, además, no pueden enseñarse por separado porque, según COSERIU (1987: 14), *"La Lengua y la Literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de Lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la Literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del Lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del Lenguaje y de la Literatura porque el Lenguaje y la Literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma"*.

Coseriu justifica esta enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura como propia de la Enseñanza Secundaria, a diferencia de la universitaria, en la que se preparan especialistas, técnicos del lenguaje, técnicos de la ciencia literaria; efectivamente, en el nivel universitario, es decir, en el nivel de especialización técnica de las disciplinas, es posible distinguirlas, cultivarlas por separado, pero esto no cabe en la Enseñanza Secundaria; al contrario, estas relaciones deben constituir la base misma de una enseñanza cuya finalidad es la de preparar ciudadanos cultos, todavía no especialistas, capaces de reanudar y continuar de forma creativa las tradiciones de su comunidad.

¹³ Es muy importante la relación que podemos establecer con otras materias de la misma modalidad, tanto en la E.S.O. (Ciencias Sociales, Cultura Clásica, Educación para la Ciudadanía, Educación Plástica y Visual, Música) como en el Bachillerato (Historia del Arte, Latín, Griego, Historia de la Filosofía e Historia del Mundo Contemporáneo), lo que permitirá realizar sugerentes trabajos interdisciplinares de investigación.

EL REAL DECRETO¹⁴ 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, establece que el currículo de esta materia, al tener como meta el desarrollo de la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación, aunque se adquieren desde una lengua, se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso del lenguaje en general.

Se aprende a hablar y a escuchar y a leer y escribir, para la interacción comunicativa, pero también para adquirir nuevos conocimientos. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento. El acceso al saber y a la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar, contrastar, ampliar y reducir enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresa una misma idea, diagnosticar errores y repararlos, etc.) que se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y que se reutilizan para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender lengua.

Por otra parte, aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, trazar planes y emprender procesos de decisión, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con progresiva autonomía. La materia contribuye al tratamiento de la información y competencia digital al tener como una de sus metas proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos propios.

La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de bibliotecas o la utilización de Internet, la realización guiada de estas búsquedas constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura

¹⁴ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 5, de 5 de enero de 2007).

(planificación, ejecución del texto, revisión) y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia.

También pueden contribuir al desarrollo de esta competencia el uso en esta materia de los nuevos medios de comunicación digitales que implican un uso social y colaborativo de la escritura y de los conocimientos. El aprendizaje de la lengua concebido como desarrollo de la competencia comunicativa contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten y a aproximarse a otras realidades.

Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua y la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas como igualmente aptas para desempeñar las funciones de comunicación y de representación. También se contribuye desde la materia a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje.

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, acceso a bibliotecas, librerías, catálogos o la presencia de lo literario en la prensa) adquiera sentido para el alumnado.

Veamos cómo se realiza el entronque de los objetivos¹⁵ de área enunciados para la E.S.O. en el citado Real Decreto con el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

1. *Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.*
2. *Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.*

Se trata, pues, de comprender y producir discursos orales y escritos, teniendo en cuenta sus finalidades y los contextos de situación donde se producen, a fin de interpretarlos adecuadamente, garantizar la comunicación, mejorar la competencia

¹⁵ Agrupamos los objetivos, siguiendo el orden en que aparecen en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, y en función de las habilidades y destrezas que debe desarrollar el alumnado.

comunicativa y extrapolar estas habilidades a otras situaciones interactivas y utilizar la lengua como un instrumento para el aprendizaje, el acceso a la información y la construcción de conocimientos.

Con estos objetivos se pretende que el alumnado adquiera y afiance las habilidades y destrezas lingüísticas necesarias para desenvolverse con éxito en situaciones diferentes de comunicación (debate, conferencia, conversación, relato de un hecho, explicación de las instrucciones que regulan un juego; la redacción de una noticia, la elaboración de un periódico, etc.). Pero el desarrollo de estas habilidades no sólo implica el conocimiento de aquellos principios lingüísticos básicos que describen el funcionamiento de la lengua (gramática), o de aquellos otros que regulan los intercambios socio-comunicativos (sociolingüística, pragmática), sino que demanda, además, la creación en el aula de distintas situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado la reflexión, el conocimiento y reconocimiento de las diferentes situaciones y las normas socio-comunicativas que exigen, la elección y adecuación del registro lingüístico, el nivel de vocabulario, los destinatarios, el tono del discurso, etc.

Desde este punto de vista, el desarrollo de esta competencia reclama un contexto didáctico específico: quien enseña no ocupa todo o la mayor parte del espacio y el tiempo, sino que es quien lo gestiona y organiza. El sentido didáctico no es unidireccional. La reflexión, enseñanza y aprendizaje son patrimonio de la totalidad de la clase, se plantea una actitud activa y participativa, donde el docente tiene un papel mediador, facilitador, favorecedor en la construcción de los saberes, las actitudes ante éstos y los medios necesarios para que se produzcan.

La consecución de este objetivo implica, pues, definir los contenidos de diversa índole que conforman los diferentes tipos de textos y las características de las situaciones donde estos tienen lugar, enumerar las habilidades y destrezas que el alumnado necesitará para superarlo y determinar los procedimientos, las propuestas didácticas o tareas que serán necesarias para conseguirlo, así como el papel que cada cual tendrá y los recursos necesarios para construir los conocimientos.

Del mismo modo, se pretende también con este objetivo el afianzamiento de actitudes tendentes al uso de la lengua como vehículo de aprendizaje, medio para la comprensión de la realidad y recreación de la cultura. El avance en este sentido implica que chicos y chicas manipulen información, la reelaboren, la discutan, conozcan los recursos, medios y técnicas para acceder a ella, así como las habilidades básicas para discriminar de forma rápida lo pertinente de lo accesorio.

Estas estrategias textuales, por una parte, se adquieren y desarrollan a lo largo del tiempo, suponen una secuenciación recurrente durante la E.S.O. y se aprenden a través de múltiples y variadas situaciones de aprendizaje; por otra, no son contenidos específicos del Área de Lengua, pero debido a la relación que guardan con ella, el equipo de profesores del Departamento de Lengua Castellana y Literatura debería realizar una planificación de estas estrategias, elaborar un listado de posibles tareas de carácter general y entregarlo al resto de los departamentos del centro y al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica para su reflexión y programación en la enseñanza-aprendizaje del alumnado.

3. *Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.*
4. *Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.*

Con estos objetivos, se pretende que el alumnado tome conciencia de la situación "multilectal" que presentan las lenguas de uso, a través de la reflexión de las diferencias en las hablas de distintas localidades o zonas que aquéllos conocen. En este sentido, también debemos tener en cuenta que los alumnos valorarán y harán un uso reflexivo de la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes formas de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe del estado español y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor. Pero el desarrollo de estos objetivos no puede quedar sólo en una mera descripción fonético-fonológica de la situación lingüística en Andalucía y en la enumeración de un grupo de características de las hablas andaluzas. El trabajo sobre este objetivo en el aula pasa por:

- Reflexionar acerca de la identidad que el alumnado mantiene con su variedad lingüística y la actitud ante otras realizaciones y la posibilidad de utilizarlas en razón del contexto de situación donde la comunicación se produce.
- Comprender que existen fuerzas de mercado lingüístico que otorgan prestigio y desprestigio sociales, aceptación y rechazo ante la existencia de diferentes comunidades de habla con repertorios verbales distintos y que no se habla mejor o peor porque se utilice una variedad u otra, sino en la medida en que las personas adecuamos nuestro repertorio lingüístico al ámbito de encuentro.

Todo esto implica la necesidad de crear múltiples situaciones simuladas en clase, donde el alumnado se vea obligado a saltar de su variedad y repertorio lingüístico que la define a otras variedades y repertorios. Con esta pretensión sociolingüística y antropolingüística, se persigue que el alumnado, con el paso por la E.S.O., se pertreche de los recursos y habilidades lingüísticas necesarias para sortear con éxito los desniveles que imponen los intercambios comunicativos. Esta propuesta demandaría:

- A. Un informe elaborado por el Seminario o Departamento sobre los usos lingüísticos de la comunidad o comunidades de habla a la que pertenece el centro y su comparación con los aspectos generales de las hablas andaluzas.
- B. La realización de un registro lingüístico (competencia lingüística del alumnado —pronunciación, acento, entonación—, dialecto social, errores casuales o sistemáticos, problemas físicos en las realizaciones, etc.).
- C. Reflexión sobre las hablas desde las coplas flamencas, la literatura oral tradicional, la canción española y las canciones actuales.
- D. El análisis de léxicos específicos: agrícola, marinero, minero, el mundo del toreo, el gastronómico.
- E. El habla de la calle y de los medios de comunicación.

Y estos aspectos contemplados desde los diferentes planos de la lengua:

- Plano fonético y fonológico.
- Plano léxico-semántico.
- Plano morfosintáctico.
- Plano textual.

El desarrollo y adquisición de estos objetivos supondría para el alumnado y el profesorado la construcción de una serie de círculos concéntricos —que serían niveles de desarrollo lingüístico, registros idiomáticos— a modo de andamiaje e itinerario y que iríamos moviéndonos por ellos en función de las necesidades y demandas de la comunicación. Si bien esta educación lingüística nunca termina, sí que hemos de tener claro que la construcción de este amazón debiera ser la propuesta de trabajo para la E.S.O.

5. *Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.*
6. *Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.*

El aprendizaje del uso de la lengua se sitúa, pues, en dos ámbitos de uso: en el ámbito público (uso de la lengua para la participación en sociedad, es decir, para tomar parte en actividades sociales y comunitarias) y el ámbito académico. El uso de la lengua ha de ser prioritario para el aprendizaje y la adquisición de los contenidos. Las actividades de clase se han de seleccionar y realizar con criterios comunicativos y didácticos. La producción guiada de textos —tanto orales como escritos—, realizada mediante la presentación y análisis de modelos y la imitación creativa o la transformación de los mismos para adecuarse a diferentes propósitos y situaciones, servirá eficazmente para la integración de las destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y el tratamiento integrado de las lenguas.

Esta concreción de las habilidades lingüísticas en distintas situaciones de uso obedece al hecho de que la comprensión y la composición de textos —orales y escritos— requieren habilidades y estrategias específicas según la clase de intercambio comunicativo, el contexto social en que éste se realiza y la clase de texto que utiliza.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.

Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los

propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- El ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.
- El ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos.
- El ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión.
- El ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

7. *Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.*

Se trata de reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, teniendo en cuenta los signos verbales y no verbales que en ellos se utilizan y los códigos a que pertenecen, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas, como receptores y emisores, ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

La razón última de este objetivo es la educación comunicativa integral del alumno, su formación y dominio de los diferentes lenguajes y códigos para que los capacite y haga críticos ante las informaciones que los diferentes medios de masas transmiten como un producto más de consumo. Por nuestra experiencia profesional, ya conocemos la función que el lenguaje verbal tiene en los medios de comunicación. Pero la presencia de lo no verbal, por un "reduccionismo" de lo comunicativo a lo lingüístico, en el pasado ha sido obviada en nuestras enseñanzas, sin que por ello este tipo de lenguajes y los códigos de los que se sirven hayan dejado de construir sentido y sean transmisores de mensajes, de producir comunicación.

El desarrollo de la competencia comunicativa, desde este punto de vista, nos obliga a la búsqueda de contenidos que capaciten a nuestros alumnos para leer imágenes y lo que esta actividad implica: signos mínimos que las componen, comprensión de procedimientos sintácticos, análisis de valores pragmáticos, sistemas de connotación, las figuras retóricas de los iconos, la polisemia, la reflexión metalingüística a causa de las estrategias pragmáticas que utilizan (ausencia de determinantes, uso de la voz pasiva, utilización del presente de indicativo, sobrelexicalizaciones, nominalización de formas verbales...), etc.

Además de lo expuesto, es evidente que este objetivo implica una reflexión sobre la importancia de los lenguajes no verbales en la comunicación humana y de las interacciones que éstos tienen con lo verbal: los objetos, los ambientes, la mi-

mica, los sonidos, la iluminación, etc. Pero los medios de comunicación ponen en juego diversidad de tipos de discursos (persuasivos, argumentativos, informativos, conativos...) que se concretan en textos específicos y que poseen estructuras características. El desarrollo de la competencia comunicativa en los individuos exige el conocimiento de estas estructuras, las normas pragmáticas que los rigen y las exigencias sintácticas que los definen: coherencia y cohesión.

Cuando nos planteamos objetivos de enseñanza que conllevan un proceso en su consecución, no basta con que definamos unos contenidos claros y acordes con las disciplinas científicas que los justifican, es necesario especificar también cómo se producirán los aprendizajes. Por consiguiente, hemos de planificar los procedimientos a seguir y los recursos a utilizar.

En este orden de cosas, se manipularán textos para explorar las posibilidades expresivas y lúdicas del lenguaje, se producirán textos de acuerdo con los principios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, se reconocerán temas principales y secundarios en los discursos, se trabajarán técnicas dirigidas a la obtención de información, organización y estructuración de los discursos oral y escrito, así como técnicas de tratamiento de la información que desarrollan habilidades cognitivas de obtención, reducción, ampliación, formalización, memorización, síntesis, presentación, etc., de las informaciones contenidas en textos producidos por medio de sistemas verbales y no verbales. Esta planificación minuciosa es de gran importancia para la enseñanza-aprendizaje. En muchas ocasiones, se plantean objetivos muy válidos para la educación lingüística y literaria, que no se llegan a conseguir por la falta de desarrollo de cada una de las tareas que facilitan la construcción de los conocimientos previstos.

8. *Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.*
9. *Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.*
10. *Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.*

El REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, contiene en el punto 4 de su Artículo 7 lo siguiente: "*La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas*". De este modo, podemos ver que la literatura contribuye en gran medida en el desarrollo de las competencias básicas. A la competencia en comunicación lingüística lo hace acrecentando el uso del lenguaje en general, por medio de la adquisición del vocabulario, así como de los conocimientos de distintos ámbitos, además de la construcción, interpretación y comprensión de textos orales y escritos. Por otra parte, si tenemos en cuenta que la literatura es una manifestación artística, también contribuye a la competencia cultural y artística. La competencia para aprender a aprender se adquiere a través

del conjunto de saberes conceptuales y procedimentales que se derivan de las actividades de comprensión y composición de textos. Además, por medio de su análisis y creación, se llega a la competencia para la autonomía e iniciativa personal (GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, 2009).

Lo que se pretende es conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan. La literatura es un medio fecundo para enriquecer la experiencia humana y una ayuda en la construcción de valores y modos de afrontar e interpretar la realidad, así como un instrumento de potenciación de la imaginación, de la asimilación y aprendizaje de estructuras que favorecen la expresión y la comunicación humanas.

La educación literaria aparece, pues, como un poderoso recurso para la interacción y la comunicación humana. Será tarea docente seleccionar y secuenciar los textos adecuados para los intereses, preocupaciones y posibilidades de comprensión del alumnado. Implica también este objetivo que en el aula se enseñen estrategias para mejorar la capacidad interpretativa del alumnado y puedan, así, pasar de una comprensión literal a otra más compleja: la obtención de conclusiones sobre una narración completa, la previsión de finales inesperados, la relación de informaciones de la obra con el contexto de producción, etc.

En todos estos procesos, el profesorado deberá tener en cuenta que las respuestas afectivas respecto al texto, por parte de quienes leen, pueden influir más en la comprensión del texto que la organización misma de la historia. Es de gran importancia, pues, la selección y secuenciación de los textos literarios en torno a objetivos afectivos, cognitivos, lingüísticos y paralingüísticos.

Además, los procesos de lectura y escritura parece que ocurren, desde un punto de vista cognitivo, de forma simultánea. El trabajo con textos literarios, todas las estrategias que se ponen en juego en la comprensión y construcción del sentido, el análisis de la estructura, los recursos que se utilizan para crear el personaje, para conocer los elementos de ambientación, etc., deben ser utilizados para la producción textual propia.

Por otra parte, la competencia literaria va más allá del espacio y el tiempo escolar. Pretende una capacitación y predisposición en las personas para usar de forma placentera, como disfrute, el consumo literario. Es conveniente, pues, que la comunicación literaria entre el alumnado y entre éste y el profesorado se produzca: la presentación de libros en clase, el intercambio de opiniones sobre las lecturas realizadas y los sentidos contruidos, etc., favorecen actitudes hacia la literatura, ayudan a la comprensión de la realidad y la reelaboración de la cultura.

Estos objetivos hacen claramente referencia al concepto de "educación literaria", que consiste en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y los habilidades que necesita un lector competente de obras literarias. Desde hace algunos años se viene utilizando esta expresión como alternativa a la tradicional "enseñanza de la literatura" e implica un cambio de orientación en los objetivos y en el talante pedagógico; se declara con este término que la finalidad de la enseñanza de la li-

literatura es formar lectores competentes y no transmitir informaciones sobre teoría, crítica e historia literaria. Al mismo tiempo, la educación literaria implica la intervención en campos estrechamente relacionados (COLOMER, 1991: 18-31)¹⁶:

- Descubrir la lectura como experiencia satisfactoria fundada en la respuesta afectiva del lector (éste se emociona con la intriga; se identifica con los personajes; reconoce en el texto su propia experiencia vital como experiencia humana; descubre mundos alejados de su experiencia inmediata; contrasta su propia interpretación con la de otros lectores; percibe estéticamente el lenguaje, etc.).
- Aprender a construir del sentido del texto, es decir, a confrontar la visión que tiene el lector de sí mismo y del mundo con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria.
- Conocer las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de los textos literarios, características que están condicionadas históricamente y configuran los géneros o formas convencionales de la institución literaria mediante las que la humanidad ha simbolizado su experiencia.

Estos tres componentes de la educación literaria son solidarios: quien no llegue a experimentar el placer de la lectura, difícilmente sentirá inclinación por aprender cosas que le ayuden a entender mejor, y a disfrutar más, las obras literarias. Y al contrario, sin estos saberes no se está en condiciones de disfrutar plenamente los textos ni de ampliar y diversificar las experiencias como lector. Hay que tener en cuenta, sin embargo, para evitar asociar mecánicamente la reflexión metaliteraria y el placer de leer, las atinadas advertencias de COLOMER y CAMPS (1996: 104-105). Estas autoras salen al paso de dos equívocos: En primer lugar, afirman que *"los objetivos de la escuela en relación con la lectura literaria se refieren a la construcción de instrumentos para la obtención de placer, y no a la necesidad de experimentarlo"*. Y, en segundo lugar, consideran que *"parece lógico que si los alumnos han de apropiarse de la forma de lectura tal como funciona socialmente, es decir, como un acto personal y libre de relación entre el texto y el lector, se habrá de procurar un espacio de lectura con estas características, sin que pueda superponerse e identificarse con las situaciones pensadas por la escuela para ayudar al desarrollo de la competencia literaria"*.

De igual manera que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos requiere no sólo de un saber acerca de la lengua, sino sobre todo de un saber hacer cosas con las palabras (LOMAS, 1999), la adquisición de la competencia literaria —entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura— es un

¹⁶ Este artículo —citado en las Referencias bibliográficas— señala que los avances producidos en las últimas décadas en la educación lingüística han propiciado diversos cambios en la enseñanza de la literatura, pero no se han traducido aun en un planteamiento global sobre nuevas bases teóricas. Destaca las prácticas de enseñanza más relevantes en estos momentos y propone su articulación e integración en un nuevo marco general de educación lectora.

largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. De ahí que la reflexión sobre los objetivos de la educación literaria¹⁷ en la E.S.O. y en el Bachillerato sea hoy esencial para seleccionar unos textos u otros y para desarrollar en las aulas un tipo de actividades educativas u otras. Es en este contexto de indagaciones y de incertidumbres sobre la educación literaria en el que conviene situar la educación literaria de los alumnos.

No debemos olvidar que el interés del alumno —como el de cualquier otra persona de cualquier edad— se despierta cuando el objeto de su atención le involucra, de alguna manera, personalmente. Cuando entra en contacto directo con sus emociones, su curiosidad, sus inquietudes o su experiencia; lo cual no excluye que, además, siga habiendo un esfuerzo de aprendizaje, pero éste será tanto más liviano cuanto mayor sea el interés despertado.

11. *Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.*
12. *Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.*

Con estos dos objetivos, se pretende que el alumnado reflexione sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual, sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, relacionando las propias producciones con modelos alternativos, con el fin de desarrollar su capacidad para mejorar y regular sus producciones lingüísticas.

El planteamiento de estos objetivos en la E.S.O. exige varias reflexiones por parte del profesorado. En primer lugar, hay que convenir que la reflexión sobre la lengua ha de realizarse constantemente en el aula, y no sólo en la clase de lengua, sino también en las intervenciones verbales que tienen lugar en el resto de las áreas (un Proyecto Educativo de Centro debe contener unas orientaciones para todo el profesorado que pauten el comportamiento que se ha de tener en el proceso de educación lingüística del alumnado). No obstante, de lo anteriormente dicho no se ha de concluir que los tiempos de reflexión lingüística han de desaparecer de las clases de Lengua, sino que es un objetivo que debe recorrer toda la actividad lingüística del alumnado en el centro.

¹⁷ El término "educación literaria" está íntimamente relacionado con la competencia literaria, que es definida por Aguiar e Silva (1980) como un saber que permite producir y comprender textos. Según este autor, se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase. Así pues, nos proporciona una visión en la que la unión de lectura y escritura son las claves para la adquisición de la competencia literaria. Por ello, entran en juego la adquisición de hábitos de lectura, así como la capacidad de disfrute, además, de diversos aspectos de tipo estético, cognoscitivo, lingüístico y cultural, sin olvidar que la literatura influye grandemente en la educación en valores.

En segundo lugar, consideraremos dos cuestiones: una, la distinción entre gramática implícita y explícita. Desde el punto de vista didáctico, conviene no confundirlas. La E.S.O. tiene como finalidad última la formación de buenos usuarios de la lengua. En este sentido, la gramática implícita es la que fundamenta y desarrolla la capacidad verbal de las personas, la que posibilita que el alumnado se incorpore a la sociedad de pleno derecho. Por consiguiente, y debido a que esta gramática se desarrolla a través del uso pragmático, de la recepción y producción de textos, las actividades que potencien esta adquisición gramatical ocuparán buena parte del tiempo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La gramática explícita será un complemento, importante por supuesto, que guiará las tareas encaminadas al desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas. Será tarea del que enseña determinar el nivel de aplicación y profundización de estas enseñanzas. La diversidad del alumnado que accede a esta Etapa nos obliga a establecer niveles respecto a la reflexión metalingüística.

Determinaremos unos mínimos y, a partir de ellos, trabajaremos de forma diferenciada con uno y otro tipo de alumnado. En este sentido, quizá convenga decir que la diversidad también contempla las estrellas y atiende al alumnado con buenos fondos biológicos y ganas de avanzar. Los Equipos docentes tenemos la obligación de dar respuesta, desde un punto de vista metodológico y didáctico y procurando que nadie sea sacrificado por el resto, a los intereses diferentes del alumnado. La labor de tutoría, el orientador del centro, el equipo técnico de coordinación pedagógica y, por ende, el claustro de profesores, así como la Administración en general... deben procurar que estos derechos sean respetados.

La otra cuestión se presenta en dos niveles de reflexión. El primero hace referencia al hecho, con facilidad olvidado, de que la lengua es también un instrumento de pensamiento y reflexión: lo utilizamos para analizar y entender la realidad, para acceder al conocimiento en general, como regulador de la conducta humana. La reflexión metalingüística, el estudio de la gramática, como la reflexión en torno a determinadas operaciones matemáticas, nos ayuda en el fortalecimiento y puesta a punto del instrumento que es el lenguaje.

Lo que ocurre es que nuestras actuaciones en estas tareas deben estar guiadas por el principio constructivista de "o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo, o demasiado tarde y ya lo conocen, o lo han hecho mal, o no están motivados para ello". En el proceso de "enculturación" de las personas que se plantea todo sistema escolar, es evidente que la reflexión y el estudio de la gramática forman parte del bagaje cultural que toda persona debe poseer.

El segundo nivel está relacionado y es consecuencia, en parte, de lo anteriormente dicho: ¿Qué gramática estudiar? En el momento actual, y tanto desde las aportaciones teóricas como desde las reflexiones y los debates llevados a cabo por variados y múltiples colectivos docentes, la respuesta parece clara: La gramática escolar. O sea, un eclecticismo coherente que tenga en cuenta:

- Los objetivos lingüísticos que se plantean las diferentes etapas educativas.
- Los niveles y estilos cognitivos del alumnado.

- Las aportaciones que las diferentes teorías lingüísticas hacen en relación con los objetivos planteados.

No es, pues, cuestión de cambio terminológico desde la nueva gramática de moda, ni refrito ininteligible, sino de tener en cuenta aquellas ideas que dan respuesta a los problemas que tenemos en el aula y que ayudan en la construcción de un modelo coherente.

Una aclaración más: el dominio de la lengua tiene una doble vertiente, a saber, el desarrollo de la competencia lingüística y, por ende, el de la competencia pragmática. La primera se caracteriza por ser un sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que informan sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Esta competencia abarca la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. La segunda comprende todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación con el uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles de los interlocutores, las presuposiciones, etc. Es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.

De la suma de ambas competencias surge la comunicativa, que se define como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día: qué registro conviene utilizar en cada ocasión, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. En definitiva, podríamos expresarlos mediante una simple adición:

Competencia Lingüística + Competencia Pragmática = Competencia Comunicativa

CONSIDERACIONES GENERALES PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

El objetivo prioritario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O., como se sabe, es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante con base en el uso de competencias lingüísticas; del conocimiento de códigos reales: formales, informales, coloquiales y folklóricos de la lengua; de la producción y comprensión de diversos tipos de texto y del análisis, usos y formas icono-verbales de imágenes, caricaturas y dibujos de los medios de comunicación y de la publicidad. Todo ello a través de dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer, escuchar) y producción (escribir, hablar) enmarcados por la investigación documental.

Asimismo se pretende que el estudiante llegue a ser un lector experto y un escritor autónomo; para ello se fomenta la emoción y gusto de leer y de escribir constantemente. El aspecto actitudinal y el hábito son fundamentales para lograr estas metas significativas que permiten "aprender a aprender" al enriquecer las estruc-

turas cognitivas. De esta manera, el estudiante comprenderá los nuevos signos culturales, sociales y naturales. Igualmente, resolverá problemas de significado textual; usará con eficacia registros lingüísticos diversos, según el contexto; será propositivo y contestatario en su interacción discursiva; así como flexible y creativo al producir textos. Además será capaz de trabajar en equipos escolares en forma responsable, cooperativa y respetuosa.

Si bien, desde el punto de vista curricular, cada materia de un plan de estudios mantiene una relación vertical y horizontal con el resto, el enfoque por competencias reitera la importancia de establecer trabajo interdisciplinario, en similitud con la forma como se presentan los hechos reales en la vida cotidiana. En este caso, las competencias desarrolladas en nuestra asignatura tendrán un impacto en las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios, por la importancia que tiene el uso del lenguaje, de manera oral o escrita, en el proceso educativo.

Cabe destacar que esta asignatura contribuye ampliamente al desarrollo de las competencias genéricas en el estudiante, cuando se autodetermina y cuida de sí al expresar sus emociones y manejarlas de forma constructiva tanto en mensajes orales como escritos, cultiva la comunicación interpersonal que contribuye a su desarrollo humano y de quienes lo rodean; se expresa y se comunica al utilizar los textos, tanto los que le sirven de modelo como los elaborados por él mismo, los cuales pueden llevar una enorme carga emocional, con la cual se identifica e identifica su entorno; piensa crítica y reflexivamente al trabajar un organizador de ideas, ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones, asimismo cuando valora una hipótesis o selecciona las ideas principales de un texto; aprende de forma autónoma cuando participa de los procesos comunicativos y en el análisis de textos define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento; trabaja en forma colaborativa al entablar diálogos o realizar dramatizaciones y asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo; participa con responsabilidad en la sociedad cuando, al estructurar mensajes para establecer una comunicación informativa que refleje su vida cotidiana, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales, mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.

A tenor de lo expuesto sobre el entronque de los objetivos de etapa con el desarrollo de la competencia comunicativa, el profesor del área de Lengua Castellana y Literatura deberá atender a la realización y desarrollo de las siguientes capacidades, enunciadas como verdaderos criterios de evaluación:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
- Evalúa un texto mediante la comparación de un contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos.
- Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa.
- Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
- Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.
- Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
- Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto.
- Se comunica mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

La evaluación del aprendizaje es inherente al proceso educativo, por lo que su diseño debe verse como un componente aparte; ya que a través de aquella se emite un juicio de valor respecto a los aprendizajes desarrollados por el estudiante, con base en los parámetros establecidos en los programas de estudio. Bajo el enfoque por competencias, la evaluación del aprendizaje busca valorar (cualitativamente) el nivel de desarrollo de las competencias establecidas, las cuales movilizan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto determinado; organizados en unidades de competencia e indicadores de rendimiento.

A través de la evaluación del aprendizaje, bajo este enfoque, se pretende que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y dificultades en el proceso, de tal manera que puedan corregirlos y superarlos; y que los docentes cuenten con información objetiva que les permita valorar la efectividad de las secuencias didácticas, recursos y/o materiales seleccionados, para estar en la posibilidad de retroalimentar constructivamente a los estudiantes y padres respecto al nivel de desarrollo de las competencias alcanzado.

Dentro de la estructura de cada Programación se deben sugerir diversas evidencias de aprendizaje, para las cuales cada docente puede seleccionar los instrumentos o medios más apropiados para evaluarlas conforme a las condiciones reales del grupo e institución educativa. Para el logro de las finalidades anteriores, se requiere llevar a cabo una evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, a lo largo del proceso de aprendizaje, tres tipos de evaluación que tienen propósitos, finalidades y tiempos específicos como se señala a continuación:

Tipo de evaluación	Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
¿Qué evaluar?	Los aprendizajes previos referidos a conocimientos, habilidades, actitudes, valores y expectativas de los estudiantes.	El nivel de avance en la construcción de aprendizajes.	El nivel de desarrollo de las competencias o aprendizajes.
¿Para qué evaluar?	DOCENTE, para elaborar o ajustar la programación didáctica. ESTUDIANTE, identificar posibles obstáculos y dificultades.	DOCENTE, retroalimentar y modificar la programación didáctica. ESTUDIANTE, identificar aciertos y errores en su proceso de aprendizaje, así como reflexionar respecto a sus logros y retos.	DOCENTE, determinar la asignación de la calificación y acreditación. ESTUDIANTE, reflexionar respecto a sus logros y retos.
Criterios a considerar	Los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales previos.	Los indicadores de rendimiento establecidos para el cumplimiento de las competencias.	El nivel de desarrollo de las unidades didácticas establecidas en la programación didáctica.
¿Cuándo evaluar?	Antes de iniciar una nueva etapa, bloque de aprendizaje o sesión.	Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, su extensión y grado de complejidad dependerá de las competencias a alcanzar.	Al concluir una o varias unidades didácticas o curso.

Junto con estas modalidades de evaluación, cuando hablamos de desarrollar competencias, necesariamente tenemos que evaluar rendimientos en contextos reales, como hemos mencionado más arriba; a este tipo de evaluación se le reconoce como evaluación auténtica (DÍAZ BARRIGA, 2006). Este tipo de evaluación lleva a los estudiantes a realizar tareas más auténticas o similares a las que ejecutan los expertos, que propicia que los estudiantes interactúen con las partes de una

tarea y las reúnan en un todo, además de favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que pueden ser utilizados en diversos contextos.

Una evaluación auténtica, centrada en el rendimiento, busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo se produce el rendimiento escolar en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.

Toda vez que a lo largo del curso se promueve que el estudiante lleve a cabo actividades de aprendizaje auténticas (o contextualizadas) es necesario que las estrategias de evaluación centren su atención en la aplicación de determinadas habilidades, conocimientos, actitudes y valores en escenarios reales, de tal forma que el docente pueda reconocer los logros alcanzados por el estudiante. Finalmente, se recomienda incluir la participación activa de los estudiantes en la evaluación, y llevar a cabo acciones de autoevaluación, coevaluación y evaluación. A continuación, se muestran sus características principales y ventajas.

- **Autoevaluación.** Es entendida como la evaluación que el estudiante hace de su propio aprendizaje, así como de los factores que intervinieron en su proceso. La autoevaluación lleva a los estudiantes a reflexionar respecto a su rendimiento escolar, identificándolo y tomando decisiones al respecto. Se recomienda preparar al estudiante para este tipo de evaluación y acompañarla de una retroalimentación permanente que oriente sus futuros rendimientos.
- **Coevaluación.** Este tipo de evaluación consiste en valorar el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, que se realiza por parejas (estudiante-estudiante), con la finalidad de apoyarse y reflexionar de manera conjunta. Es conveniente crear un clima de confianza en el aula, previo a la coevaluación, de tal manera que exista un ambiente de honestidad, apertura y respeto. Puede ser utilizada a lo largo de todo el proceso educativo, siempre y cuando el docente lo considere pertinente.
- **Evaluación.** Nos referimos a la realizada directamente por el docente a los estudiantes a través de diversos instrumentos, dependiendo de los propósitos y tipo de evaluación.

A MODO DE CONCLUSIÓN FINAL

Por su propia naturaleza, la Enseñanza Secundaria cuenta con que los objetivos de la etapa anterior (es decir, las destrezas básicas de aprendizaje) han sido ya conseguidos antes, lo que aparentemente le permite centrarse ahora en determinados contenidos formativos. El error ha estado en que, al centrarse en éstos, se han dado por supuestas unas destrezas que en realidad no fueron nunca bien adquiridas, por diversas razones.

La Enseñanza Secundaria, con todo su ordenamiento y su profesorado, ha vivido una crisis de identidad de la que sólo muy recientemente está recuperándose. Es

ahora cuando las políticas educativas descubren que también esta etapa educativa debe consagrarse prioritariamente a la adquisición y maduración de esas habilidades básicas de aprendizaje, acomodando a ellas los contenidos y no al revés. Va quedando consecuentemente claro que todo el periodo de Educación Obligatoria debería estar hoy presidido por la adquisición de competencias básicas de aprendizaje (SARRAMONA, 2004).

Centrar la actividad escolar en la adquisición de competencias en vez de contenidos culturales y científicos no es, desde luego, nada fácil, especialmente por lo arduo que resulta luchar contra una inercia que no ha hecho sino incrementarse y que todavía hoy encuentra apoyos incluso en aras de mejorar la calidad. Nuestro interés se centra, por el momento, en la etapa de la E.S.O., que debe venir consagrada a la adquisición de las llamadas competencias básicas de aprendizaje, de tal modo que, a su término, todos los jóvenes estén en disposición de desear, de acometer por propia voluntad y de desarrollar con éxito acciones de aprendizaje que mejoren continuamente su calidad de vida en todos los aspectos fundamentales (económico, laboral, físico, cultural, social, artístico, moral, espiritual). Es obvio que de la calidad de este inicial periodo va a depender la calidad de todas las etapas posteriores.

La evaluación de competencias¹⁸ es un proceso complejo, de carácter básicamente formativo, que lleva consigo una planificación exhaustiva y coherente de todos los componentes del Proyecto Curricular por un lado y de la evaluación en sí misma por otro. Evaluar competencias (BRINGAS, CURIEL y SECUNZA, 2008) es saber si el alumnado es capaz de resolver una situación-problema en un contexto determinado con un cierto grado de eficacia y autonomía, movilizando sus conocimientos en situaciones diferentes a aquéllas en que los adquirieron. Esto supone recorrer un camino en el que se amplían enormemente los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo.

¹⁸ Entre la abundante Bibliografía y Webgrafía que está apareciendo en estos últimos años acerca de las competencias básicas y su evaluación, queremos destacar el trabajo realizado por el profesor Fernando Carratalá (2008), en torno a *La adquisición de competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria*, quien reflexiona sobre la aplicación de las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura, aportando materiales curriculares, orientaciones metodológicas, así como propuestas de evaluación de la competencia en comunicación lingüística por medio de indicadores propuestos para cada curso de la E.S.O., en función de los criterios de evaluación, relacionando los objetivos generales de etapa con los criterios de evaluación, aportando incluso un criterio de puntuaciones ponderadas como alternativa a la escala de valoración numérica, así como diferentes y variados instrumentos de evaluación, a saber, trabajo en equipo, coloquios y debates, cuaderno de clase, mapas conceptuales, monografías, comentario de textos, exámenes; además de unas interesantes propuestas para trabajar textos literarios a partir de las competencias básicas... y todo ello referido a la E.S.O. y al Bachillerato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR E SILVA, V.M. (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid, Gredos.
- BRINGAS, F., CUIEL, C. y SECUNZA, E. (2008). *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura. Cuadernos de Educación 3*. Santander, Consejería de Educación de Cantabria.
- CARRATALÁ, F. (2008): *La adquisición de competencias básicas en el Área de Lengua Castellana y Literatura*. Ponencia presentada en la XXVIII Universidad de Otoño-CDL Madrid (25 de septiembre de 2008). Disponible en el siguiente sitio Web: <http://fcarratala.blogdns.com/wordpress/?p=198>.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 9, pp. 18-31.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste-MEC.
- COSERIU, E. "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", en VV.AA. (1987). *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, MEC.
- CROS, A., VILÁ, M. y SÁNCHEZ, M. J. (1998): "La evaluación de la lengua oral: una secuencia didáctica", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 16. Barcelona, Graó, pp. 9-24.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006): *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw Hill.
- GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, A.P. (2009): "La educación literaria", en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol. 1, nº 2, abril. Disponible en el sitio Web: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/apgg.htm>.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen 2. Barcelona. Paidós.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas de la enseñanza obligatoria*. Barcelona, CEAC.